Inclusão Social

Relações étnico-raciais e de gênero

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário Especial de Direitos Humanos
Paulo de Tarso Vannuchi

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Programa Ética e Cidadania
construindo valores na escola e na sociedade

Relações étnico-raciais e de gênero

Módulo 4
Inclusão Social

Programa de Desenvolvimento
Profissional Continuado

Brasília
2007

Secretária de Educação Básica - SEB/MEC
Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

Presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC
Daniel da Silva Balaban

Diretora de Políticas de Ensino Médio - DPEM/SEB/MEC
Lucia Helena Lodi

Coordenação do Projeto
Lucia Helena Lodi

Equipe Técnica - DPEM/SEB/MEC
Maria Marismene Gonzaga

Organização
FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP)

Consultores
Ulisses F. Araújo e Valéria Amorim Arantes

Equipe de elaboração
Ulisses F. Araújo,Valéria Amorim Arantes, Ana Maria Klein e Eliane Cândida Pereira

Revisão
Maria Helena Pereira Dias, Ana Lucia Santos (preparação)

Coordenação de Arte
Ricardo Postacchini

Diagramação
Camila Fiorenza Crispino

Tiragem 40 mil exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 500
CEP: 70.047-900 - Brasília - DF
Tel. (61) 2104-8177/2104-8010
http://www.mec.gov.br

Dados Internacionais de Catalagoção na Publicação (CIP)

Programa Ética e Cidadania : construindo valores na escola e na sociedade : relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
4 v.

Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado
Conteúdo: Relações étnico-raciais e de gênero – módulo 1: Ética – módulo 2: Convivência Democrática – módulo 3: Direitos Humanos – módulo 4: Inclusão Social
ISBN 978-85-98171-75-3

1. Ética. 2. Cidadania. 3. Direitos humanos. 4. Inclusão social. 5. Violência na escola. 6. Relações sociais na escola. 7. Igualdade de oportunidades. I. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação. II. Araújo, Ulisses F. III. Brasil. Secretaria de Educação Básica.

CDU 37.014.53

Inclusão Social

Módulo 4

Relações étnico-raciais e de gênero

Sumário

Inclusão Social

Introdução

Relações étnico-raciais e de gênero

No artigo “A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI”[1], a professora Pilar Arnaiz Sánchez chama a atenção para o fato de que, inicialmente, a diversidade no campo da educação inclusiva foi entendida como uma inovação na área da educação especial. No entanto, gradualmente, passou a ser compreendida como uma tentativa de oferecer educação de qualidade para todos(as). Esse movimento inclusivo centra-se no respeito e na valorização das diferenças como matéria prima para uma educação de qualidade.

No campo da inclusão social, sem negar a existência de muitos outros grupos humanos que sofrem os processos de exclusão social, os afro-descendentes e as mulheres são exemplos de grupos que, historicamente, foram alvo de discriminações e preconceitos que acabaram por negar-lhes muitos dos direitos que asseguram a igualdade de condições e de oportunidades para a construção de uma vida digna.

Como parte dos processos recentes de democratização da sociedade brasileira, muito se tem conseguido na conquista por políticas públicas e por marcos legais que dêem a esses grupos algumas das condições socioeducacionais e ocupacionais necessárias à melhoria de suas condições de vida. É pouco, no entanto, diante dos séculos de exclusão social a que foram submetidos, e muito ainda tem de ser feito para se chegar a uma sociedade verdadeiramente inclusiva, que lhes assegure a igualdade de direitos e o respeito às diferenças.

A escola, como instituição social responsável pela formação ética e instrução das novas gerações, precisa assumir seu papel na construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária. A luta pela garantia de igualdade de condições e de oportunidades para todas as pessoas passa, necessariamente, por uma educação em

[1] In: *Inclusão:* Revista da educação especial. DF/SEESP/MEC, ano 1, n. 1, 2005.

que o respeito mútuo, o respeito aos outros, o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de trabalhá-las sejam objeto de ações cotidianas em todos os espaços e tempos educativos.

Do reconhecimento desse quadro surge a importância de se incluir nos currículos escolares um trabalho sistematizado e intencional que leve alunos e alunas a compreender as raízes históricas e sociais de exclusão da maioria dos afro-descendentes e das mulheres do direito à verdadeira cidadania.

Este módulo "Inclusão Social" do *Programa Ética e Cidadania*, ao abordar as temáticas de relações étnico-raciais e de gênero, procura trazer textos, vídeos e bases conceituais de leis que têm como objetivo contribuir para que docentes e estudantes transformem a realidade de seu entorno educacional, tomando consciência das relações veladas que perpetuam a injustiça, a discriminação e os preconceitos; e conhecendo experiências humanas que ajudam a superar as barreiras sócio-econômico-culturais que limitam a vida de uma parte considerável da população.

Para tanto, será apresentado o texto "Realidades silenciadas", uma série de vídeos sobre o papel da música como manifestação que preserva e valoriza a cultura africana e fundamentos conceituais e filosóficos que levaram à formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Inclusão Social

Gênero e inclusão escolar

Relações étnico-raciais e de gênero

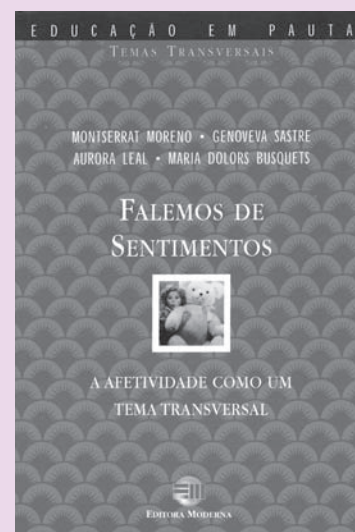
As autoras Montserrat Moreno, Genoveva Sastre, Aurora Leal e Dolors Busquets trazem, no texto "Realidades silenciadas", uma reflexão provocativa sobre a questão do gênero, chamando-nos atenção para o fato de, ainda hoje, imperar um sistema de ensino que, apesar de defender explicitamente a igualdade, pratica, implicitamente, a discriminação contra a mulher. Mais ainda, um sistema no qual se educa para a crença na igualdade de direitos e pratica-se a discriminação.

Explorando os resultados de uma pesquisa empírica, realizada com meninos e meninas entre dez e doze anos de idade, cujo objetivo foi desvelar as repercussões que, para a formação dos estudantes, tem a interiorização da discriminação praticada no cotidiano escolar, as autoras advertem-nos para aqueles mecanismos inconscientes através dos quais aceitamos e naturalizamos a moral sexista, presente nas instituições escolares. E o fazem instigando os leitores e as leitoras a se desprenderem de velhas crenças e a questionarem supostas verdades que nos são, explicitas ou implicitamente, impostas. Vale a pena embarcar na reflexão proposta!

MORENO, Montserrat et al. Realidades silenciadas. In: *Falemos de sentimentos*: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999. p. 17-25.

Realidades silenciadas

Imaginamos um mundo em que nossos desejos dão forma à realidade e adequamos nossas condutas, esperanças e crenças a um universo social que somente existe porque o imaginamos. Nossas convicções podem facilmente nos levar a confundir o que é com o que deveria ser. Diferenciar um e outro, sem perder, na tentativa, as ilusões de fazer real aquilo que consideramos já feito, é uma tarefa ao mesmo tempo sugestiva de novas possibilidades e também de difícil acesso. Em qualquer um dos casos, o caminho obrigatório para entrar no complicado mundo da transmissão ideológica que tem lugar no decorrer do processo educativo exige cautela.

Um dos campos em que se dá um desajuste maior entre o que se diz para fazer e o que se faz é, sem dúvida alguma, o da educação. Na educação, a utopia se aproxima da realidade. O enunciado de valores, a delimitação de objetivos e a explicitação de princípios gerais

são freqüentemente confundidos com a prática de pedagogias inovadoras que estão de acordo com os valores, objetivos e princípios utilizados em sua representação.

A certeza de haver conseguido uma igualdade de oportunidades na educação de meninas e meninos impede-nos de constatar que, hoje, todavia, impera um ensino que, de maneira sutil, conduz as meninas para aceitação de uma pretendida superioridade masculina, que, por se considerar óbvia, não é questionada. A escola tem estado mais interessada em difundir seus objetivos do que em analisar suas realidades. Aceita que existe uma igualdade que é mais a sensação de um desejo que a concretização da realidade. Negar a existência daquilo de que não se gosta não é o caminho mais idôneo para separá-la da sala de aula, porque é assim que o sistema educativo se encontra, defendendo explicitamente a igualdade e praticando implicitamente a discriminação.

Apenas a vontade de que haja transformação social não engendra essa mudança. Além do mais, para torná-la realidade, é necessário ter um conhecimento profundo das resistências que todo sistema social oferece em contrapartida. A convivência diária com realidades regidas por éticas antagônicas faz dos seres humanos indivíduos sumamente hábeis para perceber e priorizar, em cada contexto social, o fragmento da realidade que poderá melhor se adequar a seus interesses em cada momento. Aliado a esse processo de atribuição de significado positivo relacionado à parcela de realidade resultante de interesse, ocorre um processo complementar que permite ignorar o que incomoda.

Enfatizar o significado de determinadas pautas sociais e relegar ao inconsciente os aspectos que se preferem ignorar permite ao individuo orientar-se em uma sociedade cheia de contradições, sem ao menos tomar consciência delas. Assim, por exemplo, não nos surpreende a afirmação de que todos somos iguais quando o número de mulheres que realiza um trabalho remunerado é inferior ao dos homens. Parece aceitável que se professe uma ideologia de igualdade e não se modifique o fato de que, com o mesmo nível de estudos, o salário das mulheres seja inferior ao dos homens. Aceita-se, com naturalidade, que ter estudos universitários seja maior garantia contra o desemprego para os homens do que para as mulheres. As relações entre os direitos e as obrigações que regulam a vida privada de homens e mulheres são também distintas. Assim, por exemplo, admite-se "ingenuamente" que os homens sejam biologicamente menos capacitados que as mulheres para cuidar das relações interpessoais; conseqüentemente, a atenção para com os vínculos afetivos em que se sustentam os núcleos familiares passa a ser de responsabilidade exclusiva das mulheres.

Quando se contrapõe a discriminação subjacente aos fatos mencionados com o princípio de igualdade que teoricamente rege o sistema educativo, chega-se à conclusão de que se educa para a crença na igualdade de direitos e pratica-se a discriminação. As práticas sociais que regulam as ações e as que sistematizam as crenças não somente são distintas, mas se sustentam em princípios éticos opostos. Essa divergência dificulta enormemente a socialização de alunos e alunas.

A força do costume faz com que se aceite com naturalidade que os textos escolares situem os homens e os meninos em um status social superior ao das mulheres e das meninas; faz com que os meninos sejam representados realizando atividades socialmente valorizadas enquanto se relegam às meninas atividades consideradas de segunda ordem. Também a força do costume faz com que os rapazes sejam estimulados a se identificar com modelos de comportamento agressivo que dificultam sua entrada no mundo das relações interpessoais

e dos vínculos afetivos; isso acaba condenando-os a resolver os problemas por caminhos violentos. Existe, portanto, uma importante discriminação por razões de gênero.

A adequação entre os livros didáticos e as estruturas sociais dominantes faz com que o caráter claramente discriminatório daqueles possa passar desapercebido pela maioria dos escolares que os usam. Até mesmo textos de áreas curriculares aparentemente neutras, como a Matemática e as Ciências Naturais, apresentam os conhecimentos específicos de tais matérias intimamente entrelaçados a conteúdos masculinos que, por serem habituais, poucas vezes são questionados.

Com o propósito de desvelar as repercussões que, para a formação do alunado, tem a interiorização desse tipo de discriminação, fizemos uma pesquisa na qual pedimos a meninas e meninos entre dez e doze anos de idade que realizassem as seguintes atividades:

a) Invenção e escrita de problemas de aritmética.
b) Comentário hipotético sobre a possível discriminação por razões de gênero de seus livros de Matemática.
c) Recepção de informação sobre as formas que esse tipo de discriminação adota nos seus livros de Matemática e comentário da informação recebida.
d) Análise sistemática desses livros e valorização moral da discriminação detectada.
e) Emissão de hipóteses sobre as possíveis causas de tal discriminação.
f) Comentário hipotético sobre a neutralidade ou o sexismo de seus livros de Ciências.
g) Comentário sobre os textos escritos dos problemas inventados pelos alunos e pelas alunas.

Partimos do postulado de que a transmissão de mensagens sociais de significados opostos – eqüidade e ordem hierárquica - coloca os alunos em situações contraditórias e que os processos de socialização relacionados com a discriminação por razões de gênero são extremamente complexos. Por isso, então, propusemos atividades similares a partir de enfoques distintos. As mudanças de pontos de vista sobre um mesmo fenômeno deveriam nos proteger contra qualquer tipo de reducionismo.

O uso de textos discriminatórios desde o início da escolaridade traz como conseqüência uma interiorização androcêntrica da ciência. Essa primeira identificação entre o científico e o masculino deveria refletir-se no texto dos problemas inventados pelos alunos.

Os resultados confirmaram nossa hipótese. A maioria dos meninos (74%) e das meninas (54%) escreveu problemas cujos protagonistas eram homens e meninos que desenvolviam atividades socialmente codificadas como masculinas. Nessa fase da investigação, recolhemos e guardamos os textos dos alunos, sem fazer nenhum comentário sobre as características do material que haviam produzido.

Em seguida, iniciamos a exploração das idéias dos alunos sobre os livros de Matemática. Para isso, perguntamos a eles se pensavam que em seus livros, as pessoas de sexo diferente eram tratadas de maneira diferenciada. Suas respostas foram taxativas e unânimes; na opinião deles, os livros de Matemática não tinham nada que ver, com a hipótese que lhes havíamos proposto.

Uma vez que tinham expressado e definido sua crença, explicamos a eles, de maneira neutra e objetiva, que havíamos analisado seus livros didáticos e tínhamos constatado que

o número de referências a homens e meninos era superior ao número de vezes que se referiam a mulheres e meninas. Isso, obviamente, facilita a identificação dos meninos com os livros escolares e faz com que se sintam mais inseridos nos temas tratados do que as meninas. (A redação dos textos centrada no feminino, ao contrário, faria com que os meninos se sentissem excluídos dos livros didáticos.) A confiança das crianças na neutralidade dos livros resistiu a um primeiro embate e resultou imune a nossas palavras. Sua incredulidade em relação à equipe de investigação tornou-se.patente de imediato. Como ousávamos dizer algo que era inaceitável? Eles e elas "sabiam" que seus livros eram bons!

O material de apoio que levávamos serviu para acalmar os ânimos e objetivara situação. A projeção, na tela, das ilustrações e textos escritos, retirados dos exercícios, explicações e problemas de seus livros, garantiu a certeza de nossa incrível verdade.

Depois de mostrarmos aos alunos e às alunas as projeções que reproduziam fragmentos de seus livros de Matemática, pedimos-lhes que pegassem seus livros e comprovassem a veracidade do que havíamos explicado. Em seguida, solicitamos que, em pequenos grupos mistos, comentassem os resultados de suas análises. As discussões tiveram como eixo central a defesa da eqüidade. Algumas das expressões usadas pelas meninas e pelos meninos para criticar uma prática educativa que Ihes pareceu injustificável foram:

> "As mulheres têm os mesmos direitos que os homens."
> "Tem que haver as mesmas oportunidades para ambos."
> "Homens e mulheres somos todos iguais."
> "As meninas têm os mesmos direitos."
> "Ambos lemos os mesmos livros."
> "Nós meninas somos tão inteligentes quanto os meninos."
> "As meninas também são importantes."

Embora tanto as meninas quanto os meninos condenassem inicialmente a discriminação, quando lhes pedimos para valorar os livros, a semelhança entre os sexos se rompeu quando lhes pedimos que explorassem o fato de que os livros de Matemática pareciam mais direcionados aos meninos do que às meninas.

Vejamos, em primeiro lugar, algumas das respostas típicas entre as meninas:

> "Porque a sociedade foi feita mais para o homem do que para a mulher e isso não é direito!"
> "Porque há muitos anos já se tinha mais consideração pelo homem e ainda hoje se tem essa mania."
> "Porque são completamente machistas as pessoas que escrevem e ilustram os livros."

Para as meninas, quem faz os livros são os responsáveis pela discriminação. Contrariamente, quase a metade de seus companheiros (47%) expressou, sem qualquer dissimulação, sua crença na superioridade masculina. A seguir citamos algumas de suas opiniões:

> "Os homens são mais inteligentes."
> "Os homens trabalham e têm que estudar mais."
> "O homem aparenta mais inteligência e interesse pelas coisas,"
> "Os meninos são superiores às meninas."
> "Pode ser que os homens gostem mais de Matemática."

Esse tipo de argumentação implica a interiorização de modelos sociais sumamente estereotipados. Como explicar que um número nada desprezível de meninos, ao emitir um juízo de valor sobre a discriminação detectada em seus livros, rejeite a discriminação, exibindo-a, logo em seguida, em sua forma mais pura, quando se põem a explicar as possíveis razões desse fato?

No nosso modo de ver, essa diferença mostra que os meninos aceitam com mais gosto a igualdade de oportunidades quando se fala do que deveria ser do que quando tratam de analisar o que é. Não consideram correto que os livros didáticos subvalorizem as meninas, porém, ao mesmo tempo, pensam que têm boas razões para fazê-lo. Opinam que os livros são sexistas porque, teoricamente falando, em que pese ser mais adequado aplicar um tratamento eqüitativo a meninos e meninas, elas talvez não gostem de matemática; ou sejam menos inteligentes, ou a matemática não lhes seja tão necessária como para os meninos. Dizem que, se essas boas razões não existissem, quem faz os livros os faria de outra forma.

De novo, dá a impressão de que os processos mentais e afetivos que ocorrem ao se emitir a valoração de um princípio ético são de natureza distinta à dos processos que se ativam ao julgar as causas subjacentes aos fatos que transgridem os valores sociais. No primeiro caso, emite-se um juízo sobre um fato considerado em termos absolutos; no segundo, ao se tentar inferir as causas que o produzem, ocorre, mentalmente, uma associação entre o fenômeno que se valora e o contexto social em que acontece; ambos se apresentam na mente como um todo. A análise de uma prática social transgressora de um dos princípios éticos fundamentais desloca o raciocínio de uma perspectiva de valores universais para um enfoque situacional. O que, em termos mais gerais, é valorado negativamente pode, em alguns casos, ser considerado correto. Assim, por exemplo, podem ser condenados os princípios básicos da discriminação e, em outro momento, serem aplicados pela força das circunstâncias, sem que o indivíduo esteja consciente das contradições que isso implica.

A eqüidade é mais vulnerável nos meninos do que nas meninas. Estas, uma vez que compreenderam e aceitaram que os livros de Matemática não são neutros, continuam defendendo seu direito de ocupar, no sistema educativo, lugar equivalente ao dos meninos. Para as alunas, os livros dão mais importância para "o masculino", não porque os meninos sejam superiores a elas, mas simplesmente porque foram concebidos injustamente. Tanto uns como outros, ao iniciar essa experiência, resistem em acreditar que os livros de Matemática sejam tal como são. Meninas e meninos passam logo a criticar abertamente o sexismo; porém, logo em seguida, ao falar dos motivos pelos quais os livros se dirigem menos às meninas que aos meninos, apóiam-se na imagem de uma pretendida superioridade masculina que a sociedade lhes vai transmitindo, por caminhos tão sutis e diversos, ficando na encruzilhada que vai da igualdade teórica à prática.

Também a capacidade de generalizar as explicações dadas a propósito da Matemática parece superior nas meninas do que nos meninos. Uma vez que tomaram consciência de que os livros de Matemática não são como deveriam ser, elas transferem esse comportamento para os demais textos escolares com maior facilidade que seus companheiros. Depois de renunciar, pela força dos fatos apresentados, à utopia da igualdade, elas se manifestam mais criticas perante a injustiça e mais cautelosas diante da realidade. Isso nos leva uma vez mais a considerar que, para os meninos, é mais difícil estruturar um sistema de pensamento coerente em relação à igualdade entre as pessoas de sexo diferente. O raciocínio dos meninos recebe, em relação a esse campo, interferências socioafetivas mais fortes.

Finalmente, parece-nos bastante relevante a ênfase com que todo o alunado criticou um ensino que o havia levado a reproduzir, em suas escritas pessoais, a discriminação que explicitamente havia reprovado ao analisar os livros didáticos. Nessa etapa da vida, esses meninos e essas meninas não dispõem dos recursos necessários para imaginar um mundo diferente daquele que a prática social apresenta como o único dos mundos possíveis. A pobreza de recursos imaginativos leva-os a aceitar, inconscientemente, a moral sexista que impregna seus textos escolares.

[...]

Sugestões de estratégias de trabalho

O texto que compõe este item do módulo de Inclusão Social do *Programa Ética e Cidadania* permite várias possibilidades de desenvolvimento de projetos nas escolas, tanto no âmbito do Fórum Escolar de Ética e de Cidadania quanto nas salas de aulas. Vejamos, a seguir, sugestões de ações e projetos que visam à construção da cidadania e da igualdade de oportunidades entre os gêneros.

△ **Na reunião do Fórum:**

Qual a representação de estudantes, docentes, comunidade, no que tange à discriminação de gênero? Ter respostas para essa pergunta é fundamental para que se iniciem ações envolvendo escola e comunidade, na busca de uma sociedade não-sexista e que, efetivamente, ofereça igualdade de oportunidades para homens e mulheres.

O texto *Realidades Silenciadas* traz a descrição sucinta de uma pesquisa realizada pelas autoras e que teve, como principal objetivo, identificar aquelas discriminações que parecem ter sido, muitas vezes, de forma inconsciente e/ou desapercebida, interiorizadas pelos(as) estudantes. Tal descrição pode ser o ponto de partida para a reflexão a ser promovida, no âmbito do Fórum, bem como para os encaminhamentos a serem feitos pelo mesmo.

A sugestão apresentada é que, durante a organização do Fórum, os profissionais das escolas selecionem materiais diversos, utilizados no cotidiano de suas escolas, levando-os para a referida reunião para que sejam elementos de análises e reflexões. Constam, como tal, livros, sites, panfletos, jornais, obras de arte, etc., que circularam, por exemplo, durante o último mês nas instituições escolares.

Como ponto de partida, pode-se dividir os(as) participantes do Fórum, em subgrupos, e solicitar-lhes que analisem o material que lhes for entregue (cada grupo deve receber um tipo de material). Um trabalhará com determinados sites, outro com livros didáticos, ou jornais, ou revistas, etc.). Para facilitar a sistematização das reflexões promovidas, pode-se apresentar duas ou três questões aos grupos. Por exemplo:

1. No material analisado por vocês, foram identificados elementos discriminatórios por razões de gênero? Quais?

2. Por que vocês acham que isso aconteceu? Apresentem algumas explicações plausíveis e/ou hipóteses para o fato.

3. Que alterações poderiam ser feitas no referido material para que essas discriminações fossem superadas?

De posse desses registros, cada grupo deve apresentá-los aos demais participantes do Fórum, num momento de socialização e debate sobre os mesmos. Os resultados podem ser disponibilizados no mural da escola ou, caso os participantes prefiram, podem ser encaminhadas cópias a todos os integrantes do Fórum.

Após discussão relacionada aos dados mais significativos apontados pelos grupos, o Fórum pode montar uma comissão permanente para analisar, esporadicamente, materiais utilizados pela instituição escolar, bem como sugerir alterações e/ou adaptações nesses materiais, com vista à superação do sexismo na escola e na sociedade.

△ **Nas salas de aula:**

O ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto que vislumbre trazer para o cenário da educação as questões de gênero pode ser a reprodução da pesquisa desenvolvida pelas autoras e descrita no texto em questão.
Para tanto, os docentes devem solicitar aos(às) estudantes que, em subgrupos, realizem as seguintes atividades:

- Criação e escrita de três problemas de aritmética.
- Análise de seus livros de Matemática, considerando uma possível discriminação por razões de gênero (se a identificam ou não).
- Elaboração de hipóteses sobre as possíveis causas das discriminações identificadas.

É interessante que cada subgrupo se dedique a fazer tais atividades, centrando-se em uma disciplina específica. Assim, enquanto um grupo se dedica à Matemática (como sugerido acima), outro trabalha com Ciências, outro com a História, etc. Com isso é possível ter um panorama sobre as representações dos(as) estudantes, considerando as diferentes aéreas do conhecimento.

Na seqüência, os subgrupos devem apresentar suas respostas e o(a) professor(a) poderá explorá-las, especialmente no sentido de denunciar aquelas idéias que, de alguma maneira, trazem, explicitamente ou não, condutas discriminatórias e/ou preconceituosas. Para sistematizar tais respostas, sugere-se que os próprios estudantes as quantifiquem e as analisem.

A sugestão é que, nesse dia, o(a) professor(a) leve, para a sala de aula, materiais sexistas, para ilustrar como, muitas vezes, condutas preconceituosas aparecem veladas e dificilmente são identificadas. Tais materiais poderiam ser apresentados depois que a pesquisa fosse concluída. Por exemplo, seria interessante explorar um livro de Ciências que traga predominantemente a figura de um cientista, enquanto a mulher aparece, predominantemente, como uma pessoa que ocupa os espaços da vida privada. Também podem ser exploradas reportagens de jornais, nas quais a figura masculina é atrelada à violência, enquanto à figura feminina são reservadas características como sensibilidade, fragilidade, etc.

As análises e reflexões realizadas a partir dos dados obtidos podem gerar trabalhos contemplando várias áreas do conhecimento. Por exemplo, para mostrar como esse quadro não é exclusivo da escola e está impregnado na nossa cultura, pode ser proposta a realização de trilhas no bairro, que ajudem a identificar, na comunidade, espaços e situações em que as mulheres são discriminadas ou não têm seus direitos garantidos. A realização de visitas pelos estudantes aos postos de saúde, delegacias, hospitais, lojas, etc., com o intuito de entrevistar mulheres que freqüentam esses espaços, bem como seus(suas) funcionários(as), pode produzir um rico material a ser trabalhado em aulas de Geografia, História, Língua Portuguesa, Biologia e Matemática. Dessa forma, uma vez mais os estudantes podem perceber seu papel no desenvolvimento de ações futuras, com o objetivo de transformar a cultura sexista, que gera injustiças e afeta a construção da democracia, em nossa sociedade.

Som da rua: inclusão étnico-racial e de gênero

Relações étnico-raciais e de gênero

A música, com suas diversas formas de manifestação, pode ser um excelente veículo para preservar e valorizar as relações étnico-raciais e de gênero na sociedade brasileira e resgatar a riqueza da cultura africana.

Nesse sentido, há uma série de curta-metragens que podem ser trabalhados em sala de aula, promovendo, de forma alegre e instigante, a compreensão e a produção de manifestações culturais que ajudam a estudar a realidade brasileira, suas raízes e a constituição de nosso povo e cultura.

Da série *Som da rua* foram escolhidos três vídeos relacionados ao tema deste módulo que apresentam, também, a inclusão social de mulheres cegas e crianças negras. Todos eles têm duração média de 3 minutos.

O vídeo *Som da rua: três mulheres cegas*, mostra as irmãs Regina Barbosa, Maria Barbosa e Francisca da Conceição Barbosa, cegas de nascença que passaram a infância e a juventude cantando nas feiras do interior dos estados de Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte e Alagoas e Paraíba. Seu repertório inclui vários ritmos nordestinos e canções, mas a especialidade das Ceguinhas de Campina Grande é o Coco de Embolada, que elas interpretam com os tradicionais ganzás.

O vídeo S*om da rua: crianças da casa grande* narra a história da Casa Grande, um centro cultural que estuda a arqueologia e a mitologia do Vale do Cariri, criado por Alembergue Quindins e Roseane em Nova Olinda, no Ceará, divisa com Pernambuco. O centro surgiu como um projeto de pesquisa dos sons e das lendas da Chapada do Araripe. Uma antiga casa foi restaurada e tornou-se o *Memorial do Homem Cariri*. As crianças foram chegando, aprendendo as músicas e as histórias e hoje são responsáveis pela manutenção da casa e pela direção das suas atividades, como mostra o curta-metragem.

O vídeo *Som da rua: Índios* mostra que em 1991 um grupo de índios caiapós da grande aldeia Gorotire formou uma dissidência e partiu para fundar uma nova aldeia, a Juarí,

nos limites da reserva. O grupo acredita que os hábitos de consumo dos brancos haviam tomado conta da tribo, e por isso devia retirar-se para mais longe com suas famílias, e então retomar seus costumes ancestrais. O vídeo registra os cantos e danças com que celebraram a fundação da nova aldeia.

Vale a pena ressaltar que no portal *www.portacurtas.com.br*, patrocinado pela Petrobrás, existem mais de duas dezenas de curta-metragens da série, dirigida por Roberto Berliner, que também podem ser úteis para os objetivos anunciados neste módulo do *Programa Ética e Cidadania*.

Também, o documentário *Maracatu, maracatus*, dirigido por Marcelo Gomes, com a participação do ator Jofre Soares em seu elenco é indicado. Nesse trabalho, com bastante música e depoimentos, são discutidas as diferenças culturais entre as várias gerações de integrantes do maracatu rural, um ritual afro-indígena que tem suas origens nos engenhos de açúcar de Pernambuco.

Vale a pena conferir.

Som da rua: três mulheres cegas

Gênero: Documentário
Diretor: Roberto Berliner
Ano: 1997
Duração: 3 min
Cor: Colorido
País: Brasil.

Ficha Técnica

Co-produção: TvZero, TVE Brasil. **Edição:** Piu Gomes. **Direção de Arte:** Raul Mourão. **Som:** Paulo Ricardo Nunes. **Direção de Produção:** Rodrigo Lamounier. **Assistente de Direção:** Andrea Roscoe. **Produção Executiva:** Renato Pereira. **Direção de Fotografia:** Jacques Cheuiche. **Colaborador Especial:** Paola Vieira, Danielle Hoover, Noaldo Ney, Lula Queiroga.

Prêmios recebidos

Menção Especial do Júri no Mostra Internacional do Filme Etnográfico/RJ 1998
Sol de Prata no Rio Cine 1997.

Site onde o filme pode ser encontrado

http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=1822

www.mec.gov.br/seb

Som da rua: crianças da casa grande

Gênero: Documentário
Diretor: Roberto Berliner
Ano: 1997
Duração: 3 min
Cor: Colorido
País: Brasil.

Ficha Técnica

Co-produção: TvZero, TVE Brasil. **Edição:** Piu Gomes. **Direção de Arte:** Raul Mourão. **Som:** Paulo Ricardo Nunes. **Direção de Produção:** Rodrigo Lamounier. **Assistente de Direção:** Andrea Roscoe. **Produção Executiva:** Renato Pereira. **Direção de Fotografia:** Jacques Cheuiche. **Colaborador Especial:** Paola Vieira, Danielle Hoover, Noaldo Ney, Lula Queiroga.

Prêmios recebidos

Menção Especial do Júri no Mostra Internacional do Filme Etnográfico/RJ 1998 Sol de Prata no Rio Cine 1997.

Site onde o filme pode ser encontrado

http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=1809

www.mec.gov.br/seb

Som da rua: Índios

Gênero: Documentário
Diretor: Roberto Berliner
Ano: 1997
Duração: 3 min
Cor: Colorido
País: Brasil.

Ficha Técnica

Edição: Piu Gomes. **Direção de Arte:** Raul Mourão. **Som:** Renato Pereira. **Produção Executiva:** Renato Pereira. **Direção de Fotografia:** Paulo Violeta.

Prêmios recebidos

Menção Especial do Júri no Mostra Internacional do Filme Etnográfico/RJ 1998

Sol de Prata no Rio Cine 1997.

Site onde o filme pode ser encontrado

http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=1828

Maracatu, maracatus

Gênero: Documentário, ficção

Diretor: Marcelo Gomes

Elenco: Aílton Guerra, Jofre Soares, Meia-Noite

Ano: 1995

Duração: 14 min

Cor: Colorido

País: Brasil.

Ficha Técnica

Produção: Claudio Assis. **Fotografia:** Jane Malaquias. **Roteiro:** Marcelo Gomes. **Edição:** Vânia Debs. **Trilha Original:** Chico Science, Antônio Carlos Nóbrega.

Prêmios recebidos

Melhor Ator no Festival de Brasília 1995

Melhor Curta em 35mm no Festival de Brasília 1995

Melhor Som Direto no Festival de Brasília 1995

Melhor Fotografia no Festival de Cuiabá 1995.

Site onde o filme pode ser encontrado

http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=791

www.mec.gov.br/seb

Sugestões de estratégias de trabalho[2]

Os curta-metragens sugeridos neste módulo do *Programa Ética e Cidadania* ajudam a compreender que o diálogo com a pluralidade de linguagens e a valorização das diferenças culturais constituem, além de uma oportunidade ímpar de alargamento dos horizontes pessoais, um exercício profícuo de construção da cidadania e de fortalecimento da convivência democrática.

Antes da apresentação dos vídeos sugeridos, a fim de conceituar o que é cultura, junto a alunos e alunas, o(a) professor(a) pode organizar um projeto. No primeiro momento, divide-se a turma em pequenos grupos para que façam pesquisas em livros, dicionários, revistas, junto à comunidade escolar e, se possível, na internet.

Cada pequeno grupo deverá expor ao grupo-classe as informações coletadas nas pesquisas, contrapondo os posicionamentos apresentados pelos(as) colegas e professores(as) com os dados adquiridos nas outras fontes de pesquisa. Compreendido o conceito de cultura e sua diversidade, os alunos e as alunas deverão produzir, individualmente, textos que apresentem conclusões pessoais, elaboradas a partir do trabalho em grupo.

Para dar seqüência ao projeto, cada um dos grupos deverá identificar, na comunidade onde está localizada sua escola, pessoas de diferentes regiões do Brasil, ou mesmo de outras nacionalidades. Em um primeiro momento devem entrevistar essas pessoas, enfocando, principalmente, questões sobre:

- Sua origem, tempo e as causas da migração.
- Detalhes sobre costumes, crenças e hábitos da terra de origem, diferentes da comunidade onde vivem no momento.
- Dificuldades de adaptação à nova realidade.
- Os sentimentos envolvidos na mudança.
- Eventuais preconceitos experienciados na nova comunidade, bem como seu enfrentamento.
- A situação atual.

2 Esta estratégia de trabalho foi baseada em atividade publicada no livro *Os direitos humanos na sala de aula* (Moderna, 2001), que contou com a colaboração de Janaína Speglich Amorim na sua elaboração.

Esta etapa encerra-se com uma grande feira, ou exposição, na qual cada grupo deverá apresentar as entrevistas e produções culturais sobre a região estudada. Nesse sentido, dependendo da disponibilidade e da realidade de cada grupo, podem ser apresentadas manifestações musicais, folclóricas, culinárias e outros tipos de produções artísticas que levem a turma a conhecer e a valorizar as diferenças culturais.

Para atingir os objetivos do trabalho neste módulo de Inclusão Social do P*rograma Ética e Cidadania* e reforçar a questão das relações étnico-culturais e de gênero, um destaque especial deve ser dado a essas temáticas durante a feira ou exposição. O convite a pessoas da comunidade e especialistas que tratem do tema para falar com os estudantes e famílias; a apresentação de bandas musicais de afro-reggae, por exemplo, ou de grupos folclóricos de dança e de música que se profissionalizaram pode ser um incentivo para que o(a)s jovens entendam que a cultura pode ser geradora de profissão e de renda, além de garantir a preservação da história e das raízes de um povo. São sugestões, que devem ser enriquecidas a partir das experiências de cada escola e cada comunidade.

Inclusão Social

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Relações étnico-raciais e de gênero

A seguir, trazemos o parecer CNE/CP nº3/2004 – aprovado em 10 de Março de 2004 e homologado em 19 de Maio de 2004 –, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tal parecer possui orientações importantes no que tange ao respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira e ao igual direito a uma educação de qualidade para os afro-descendentes. Acreditamos que sua divulgação, análise e debate no interior das instituições escolares é um caminho profícuo para a promoção da cidadania e do apoio às populações negras que vivem em situações de vulnerabilidade social, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Do parecer que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em*<http://www.semesp.org.br/portal/index.php?p=legislacao_secoes&sec=41>*

I – RELATÓRIO

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm também como meta o direito de os negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas

e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Essas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por *reparações* visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento,* valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isso requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de antepassados seus terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vista a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos[1], bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vista a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem

que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais, afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante também explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que obriga a negarem a da tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon[2], os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por essas razões, eles as teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm de desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isso não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudos que analisam essas realidades e fazem propostas, bem como grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.
Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se

define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e esse sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Essa constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e por isso teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população, pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, a escola.

Outro equívoco a esclarecer é o de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnicoraciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida, escolares e sociais. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate ao racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os

negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferente áreas de conhecimentos e além disso sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básico trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a direitos seus. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nessa perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que proporciona diariamente também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A, acrescido à Lei 9394/1996, provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham

da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior,os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir essas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde essa se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos, situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem, a adotar costumes, idéias, comportamentos que lhes são adversos. E esses certamente serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos, os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;

- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;

- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;

- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;

- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;

- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;

- o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;

- o combate à privação e violação de direitos;

- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;

- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

- condições para professores, alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte por exemplo como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Esses princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É nesse sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e têm por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se farão por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicite, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas[3] particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais[4], em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de Hi*stória Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história de quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos, realizações próprios de cada região, localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiãos da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico;- à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países do diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vista à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vista à

divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcon X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica, nos níveis de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

- Apoio sistemático aos professores, para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Énico-Raciais.

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola, e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando a formação de professores para a diversidade étnico/racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais, no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do ensino superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito a população

negra Por exemplo: - em Medicina , entre outras questões estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; - em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matematica; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate ao racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgão colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento, os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmentedos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vista à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, de África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros

urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileiras e africana a serem distribuídos nas escolas de sua rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de educação básica em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos estaduais e municipais de educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Inclusão, nos instrumentos de avaliação das condições de funcionamento de estabelecimentos de ensino de todos os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento, aos alunos, de quesitos que avaliem a implantação e execução do estabelecido neste parecer.

- Disponibilização deste parecer na sua íntegra para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Notas

1 Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências"

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências".

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que "Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação"

2 FRANTZ, Fanon. *Os Condenados da Terra*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

3 § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

4 Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília, Ministério da Educação, 2001.